

---

# Experiencias educativas y de vida de migrantes de retorno: ¿Una creciente generación de maestros de inglés en México?

Educational and life experiences of Mexican return migrants: a growing generation of English teachers?

---

**Irasema Mora-Pablo**

Universidad de Guanajuato (México)  
imora@ugto.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-8532-5522>

**Nora Margarita Basurto Santos**

Universidad Veracruzana (México)  
nbasurto@uv.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-7691-2853>

---

## Fechas · Dates

Recibido: 2019-05-27  
Aceptado: 2019-11-24  
Publicado: 2019-12-31

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Mora-Pablo, I., & Basurto, N. M. (2019). Experiencias educativas y de vida de migrantes de retorno: ¿Una creciente generación de maestros de inglés en México?. *Publicaciones*, 49(5), 75–91. doi:10.30827/publicaciones.v49i5.11441

## Resumen

El presente trabajo reporta los hallazgos sobre las percepciones de actuales alumnos universitarios migrantes de retorno acerca de los desafíos a los que se enfrentan a su regreso a México. Siguiendo una metodología cualitativa y a partir de autobiografías y entrevistas semi-estructuradas, los participantes dan cuenta de sus experiencias en los sistemas educativos de México y Estados Unidos, además, relatan los desafíos que enfrentan en diferentes ámbitos: administrativo y lingüístico. Los resultados sugieren que los participantes muestran cierta nostalgia al pensar en el sistema educativo de Estados Unidos. Al mismo tiempo, sugieren que uno de los principales retos a los que se enfrentan en su adaptación social, se deriva de su competencia lingüística en español y en inglés, que si bien los pone en ventaja en algunas situaciones, como en convertirse en profesores de inglés, los margina en otras. Esto nos permite avanzar en los estudios de migrantes de retorno ya que su inserción en el sistema educativo mexicano no se da de manera sencilla y demuestra las complejidades de la adaptación de los migrantes a un sistema educativo y a una sociedad que no les es tan familiar como generalmente se piensa.

---

Palabras clave: migrante de retorno; sistema educativo; adaptación; desafíos; profesores de inglés

---

## Abstract

This study reports the findings related to the perceptions on the challenges current university students who are return migrants face when returning to Mexico. Following a qualitative approach, using autobiographies and semi-structured interviews, the participants unfold their experiences in both educational systems, in Mexico and the United States. Also, they recount their challenges in different spheres: administrative and linguistic. Results suggest that participants show certain nostalgia when thinking in the American educational system. At the same time, they suggest that one of the main challenges they face in their social adaptation is the one related to their linguistic competence in Spanish and English. At times, this places them in an advantageous position, when becoming English teachers, for example, but in others, it marginalizes them. All in all, this allows us to move forward on studies on return migration, looking at their insertion in the Mexican educational system and their surroundings, and how this is not given in an easy manner, showing the complexities return migrants face when trying to adapt to a system and society that is not as familiar as it is usually thought.

---

Keywords: return migrant; educational system; adaptation; challenges; English teachers

---

## Introducción

Por décadas, la situación sociopolítica entre México y Estados Unidos ha significado una constante migración de la población mexicana persiguiendo el “sueño americano” (Vila, 2000; Vila, 2016). Sin embargo, en fechas recientes y con la llegada de una nueva estrategia política a los Estados Unidos con el presidente Donald Trump, la deportación de varios migrantes indocumentados se ha intensificado. Esto ha generado que una gran cantidad de niños y jóvenes en edad escolar, regresen a México. No obstante, este incremento en el número de población que regresa a México ha venido en aumento desde 2005. Estimaciones hechas por expertos mexicanos en migración (Zúñiga, 2013; Zúñiga, Hamann & Sánchez, 2008) indican que entre el 2005 y el 2010

más de 300,000 personas menores de 18 años llegaron a México. Derivado de las políticas migratorias en Estados Unidos, en las últimas décadas, el número de migrantes de retorno ha incrementado (De Genova, 2010; Gil-García, 2018; Mora, Lengeling & Basurto Santos, 2015). Sarabia (2017) explica esto diciendo que “lo anterior es parcialmente inducido por la transferencia burocrática de los servicios de inmigración y naturalización del Departamento de Justicia de Estados Unidos, y parcialmente a los esfuerzos legislativos para incluir a más migrantes debajo de la idea de que son foráneos criminales” (p. 87). Esto ha influido en miles de personas indocumentadas en Estados Unidos que han regresado a sus países de origen, ya sea por un regreso forzado o bien, por decisión propia (Gonzalez-Barrera, 2015; Silver, 2018). En años recientes esta migración ha sido documentada desde diferentes ángulos y revela las complejidades que experimentan los migrantes de retorno. Estas complejidades pueden ser debido a factores sociales o emocionales, como por ejemplo la ansiedad que pueden sentir los migrantes de retorno ante su regreso a su país de origen, la posibilidad de movilizar recursos a su favor antes de su regreso o bien, la recepción que tendrán en su país de origen (Cassarino, 2004).

Al llegar a México, los migrantes de retorno se enfrentan con varios retos, siendo uno de los primeros el acceso a la educación y las oportunidades de trabajo (Massey, 1987; Massey & Riosmena, 2010). Lo anterior se debe a las barreras lingüísticas que pueden tener, limitaciones burocráticas, estigmas sociales y aislamiento (De la Rosa, 2015, Hamann & Sánchez-García, 2006). Sin embargo, como sugieren Giorguli, Jensen, Bean, Brown, Sawyer y Zuniga (2014), poco se ha investigado en referencia a los retos en los contextos educativos en México. Esto nos lleva a plantearnos que es necesaria más investigación para discutir las necesidades de estos individuos en materia educativa y generar propuestas que ayuden a estos migrantes a su retorno. En respuesta a estas necesidades, el presente artículo tiene como finalidad contribuir al entendimiento sobre dichos retos y batallas que migrantes de retorno, que actualmente estudian un programa de licenciatura en enseñanza del inglés, enfrentan al regresar a casa, siendo estos retos administrativos y lingüísticos principalmente, y cómo estos pueden ser un detonante para darle forma a sus aspiraciones profesionales en convertirse en profesores de inglés.

## Migrante de retorno

En términos generales, un migrante de retorno es “la persona que regresa a su país de origen con el fin de permanecer en él después de llevar mucho tiempo en otra nación; dicho retorno puede ser voluntario o inducido” (Izquierdo, 2011, p. 172). El retorno puede ser definitivo, derivado por diversos motivos como la nostalgia que pueden llegar a sentir los migrantes por su país de origen, deportación, falta de trabajo, o situaciones familiares (Mestries, 2013). En un inicio, estos migrantes se establecen en el país receptor con la ilusión de encontrar un trabajo estable que les permita mantener a su familia. Sin embargo, su permanencia, en el país que los recibe, se puede ver empañada por la integración incompleta a la sociedad receptora y por los fuertes lazos que mantienen con su país de origen (Espinosa, 1998). Mestries (2013) define claramente lo difícil que puede llegar a ser para el migrante el pensar en un retorno a su país de origen: “la meta del retorno se aleja con el tiempo a causa de los compromisos adquiridos en la sociedad receptora, y aún más cuando el migrante se lleva a su familia a su destino laboral, ya que sus hijos, criados ahí, se portan renuentes a la idea de vivir en un país más pobre y relativamente ajeno. Entonces, la meta anhelada se

vuelve “el sueño mexicano” y se convierte en el “mito del retorno”, siempre aplazado y cada vez menos deseado” (p. 178). Son precisamente esos hijos a los que se refiere Mestries los que se enfrentan a diversos retos a su regreso al país de origen, México. Por ejemplo, a su regreso, se enfrentan al estigma social de ser asociados con poblaciones de inmigrantes y criminales (McGuire & Coutin, 2013; Silver, 2018), problemas económicos (Bengtson, Chase, Long, Monterroso & Montenegro, 2013), y diversas formas de marginalización (Coutin, 2010; Hagan, Castro & Rodríguez, 2010), lo cual los lleva a enfrentarse a problemas para encontrar trabajo (Couting, 2010; Silver, 2018). Aparte de estos retos, uno de los principales se relaciona con los contextos educativos.

A pesar de que estos jóvenes migrantes de retorno regresan con un dominio del idioma inglés de casi hablantes nativos, esto mismo les recuerda que no pertenecen a su país de origen, al contrario, experimentan un sentido de vivir en dos mundos, físicamente viviendo en México, pero añorando la vida que llevaban en Estados Unidos (Mora, Lengeling & Basurto, 2015). La escuela es uno de los contextos a los que se tienen que adaptar, lo cual tiene un impacto en maneras diversas y complejas (Sawyer, 2013).

Generalmente presentan problemas para superar limitaciones lingüísticas en español, así como conocimiento cultural de su nueva comunidad. También atraviesan procesos lentos y burocráticos para autenticar su ciudadanía y revalidar o que se les reconozcan sus documentos de estudios realizados en Estados Unidos (Dominguez, Nava & Castro, 2017; De la Rosa, 2015; Sawyer, 2013). González (2015) afirma que poca ayuda se les da a los migrantes de retorno con programas que faciliten la transición educativa del sistema americano al sistema mexicano. Es aquí cuando se puede hablar de que el retorno puede desembocar en un fracaso o incluso una frustración, siendo generalmente los hijos de mexicanos nacidos en el extranjero quienes no logran adaptarse a la vida en el pueblo de sus padres (Peutz, 2006; Sayad, 1999). Es así que a la literatura sobre la interacción entre la migración de retorno y la educación a nivel universitario es escasa, ya que la mayoría de los estudios se enfocan en la migración de retorno infantil (Giorguli, Jensen, Bean, Brown, Sawyer & Zuniga, 2014; Hamann & Zuñiga, 2011).

Este artículo explora el fenómeno de la migración de retorno, en particular la de aquellos actuales migrantes de retorno en edad universitaria y que por diversas razones se han convertido en profesores de inglés estando en México, y que reflexionan sobre sus desafíos a nivel social, lingüístico, educativo y profesional en el momento en que regresaron a México en una edad temprana o como adultos jóvenes.

## Metodología

El presente estudio se llevó a cabo bajo un paradigma cualitativo. Este paradigma no busca comprobar sino explorar un fenómeno social (Holliday, 2004), y nos permite indagar desde las voces de los participantes sus experiencias y el significado que asocian a estas (McClimens, 2002). Para la presente investigación se tomó en cuenta la realidad de los participantes desde una perspectiva autobiográfica narrativa utilizando técnicas etnográficas.

En primer lugar, se les pidió escribir una autobiografía donde narraran sus experiencias en ambos países: cómo llegaron a Estados Unidos y qué los motivó a regresar a establecerse en México. En segundo lugar, se tuvieron entrevistas semi-estructuradas

con cada uno de los participantes en donde se les pedía que ampliaran información proporcionada en su autobiografía. Estas entrevistas nos permitieron ahondar en sus experiencias durante su niñez y nos llevaron a plantear el enfoque narrativo como fundamento para darle vida a las historias de los participantes. Dichas entrevistas se llevaron a cabo en inglés o español, según la preferencia del participante. En algunas ocasiones, se usaron ambos idiomas, ya que los participantes recurrieron al intercambio de idiomas durante las entrevistas. Se clasificaron y codificaron los fragmentos de información de acuerdo a quien proporcionó los datos y a la fuente de la que estos fueron obtenidos, ya sean derivados de las autobiografías o entrevistas; por ejemplo, NE (Nombre del participante - Entrevista) o NA (Nombre del participante-Autobiografía).

## Proceso de análisis de los datos

Para analizar la información, se recurrió a la cognición paradigmática, la cual implica “clasificar una instancia particular como perteneciente a una categoría o concepto” (Polkinghorne, 1995, p. 9). Buscamos por similitudes en los datos y agrupamos estas similitudes bajo la misma categoría. Barkhuizen (2013) menciona que “el análisis temático sigue procedimientos paradigmáticos de codificación por temas, categorizándolos y buscando por patrones de asociación entre ellos” (p. 11). Nuestro análisis siguió estas tendencias y en el presente artículo presentamos solamente los temas relacionados con las percepciones de los participantes sobre los sistemas educativos de ambos países y sus retos a nivel lingüístico, social y educativo.

## Participantes

Los participantes en este estudio fueron seis estudiantes de la licenciatura en enseñanza del inglés en una universidad pública del centro de México. Sus edades fluctuaban entre los 23 y 37 años. Son considerados migrantes de retorno con experiencias transnacionales, según la definición de Petró (2009): aquellos que mantienen contacto con ambos lados de la frontera y han establecido conexiones a diferentes niveles (e.g. familia, educación, identidad). Debido a que ellos vivieron cierto número de años en Estados Unidos y ahora están en México, nos referimos a ellos como migrantes de retorno. Su regreso a México se dio en diferentes edades, algunos al momento de empezar la primaria y otros cuando estaban a punto de empezar estudios universitarios. Escogimos a seis de ellos para propósitos de este artículo y mostrar una representación de los desafíos que enfrentan desde el momento de regresar a México. No pertenecen a una misma generación del programa de licenciatura, representan generaciones diferentes. Los datos que presentamos son de seis participantes que estudiaron la licenciatura en la enseñanza del inglés en una universidad pública del centro de México entre 2014-2018. Todos ellos ya se desempeñaban como profesores de inglés aún cuando todavía no terminaban sus estudios de licenciatura. Su retorno a México se debió a diferentes motivos: uno de los participantes regresó debido a una deportación por cometer una falta de tránsito, uno más regresó porque su madre tenía miedo de que en Estados Unidos se involucraran con bandas criminales y el resto por decisión de la familia para reunirse con sus familiares en México. La siguiente tabla muestra el perfil de los seis participantes.

Tabla 1  
*Perfil de los participantes*

Nombre/ edad	Lugar de nacimiento	Lugar de residencia en Estados Unidos	Razones para irse a Estados Unidos	Razones para regresar a México	Promedio de años de escolaridad en Estados Unidos	Razones para convertirse en profesores de inglés
Alyson/24	Guanajuato, México	Texas	Llevada por la familia	Razones familiares	6	Alentada por un maestro
Gemma/22	Nevada, EEUU	Nevada		Familiares	7	Alentada por su hermano
Ángela/37	Valle de Santiago, México	California	Llevada por la familia	Deportación	16	Alentada por su esposo
Laura/22	Guanajuato, Mexico	California	Llevada por la familia	Familiares	7	Alentada por una maestra
Saul/35	Guanajuato, México	Illinois	Llevado por la familia	Estudiar la Universidad	16	Alentado por amigo
Bertha/28	Guanajuato, México	Illinois	Llevada por la familia	La madre quería protegerla de delinquentes	4	Alentada por amigos

Todos ellos viven en diferentes ciudades del centro de México y en el pasado vivieron en California, Illinois, Nevada, Texas. Sus familias los educaron con un fuerte sentido de apego a la cultura mexicana y todos ellos se identifican como mexicanos, tal como lo expresaron en sus entrevistas. Por esta razón los hemos incluido como migrantes de retorno. Ellos estuvieron en constante contacto con el español y la cultura mexicana como parte de su educación en casa.

## Aspectos éticos de la investigación

Todos los participantes fueron informados de los alcances de la investigación y se les dio una carta de consentimiento. En ella dieron su aprobación para el uso de la información proporcionada y se les notificó que se usarían seudónimos para proteger su identidad.

A continuación, discutimos los temas que emergieron de los datos, los cuales dividimos en las siguientes categorías: desafíos administrativos, desafíos lingüísticos y aspiraciones profesionales.

## Discusión de los resultados

Es necesario recordar que, aunque los participantes en este estudio ya son mayores de edad y son estudiantes universitarios, en sus entrevistas se enfocaron en sus expe-

riencias de cuando regresaron a México e ingresaron al sistema educativo mexicano. Estos participantes fueron a los Estados Unidos y regresaron a México no solo en una ocasión sino varias veces antes de empezar sus estudios universitarios en México. En el caso de Gemma, nació en Estados Unidos, pero inmediatamente su familia se mudó a México, siendo sus primeros años de vida en dicho país.

## Desafíos administrativos en las escuelas

De manera similar a las diferencias vividas por los migrantes de retorno y su adaptación al entorno físico y humano en México, las experiencias de (re)inserción al sistema educativo público mexicano son variadas. Algunos autores dan cuenta sobre los niños que regresan a México a continuar sus estudios de primaria (Borjían, Muñoz, Van Dijk, & Houde, 2016), otros se han enfocado en los que regresa en una edad universitaria, y se preparan para ser profesores de inglés (Christiansen, Trejo, & Mora, 2017, Frausto, 2017; Menard-Warwick, 2008; Mora, Trejo & Mora-Pablo, 2018; Núñez, 2019); y otros más se han centrado en los aspectos sociales y los retos que enfrentan a nivel social (Sánchez, 2009; Vila, 2016). Durante el análisis de los datos recolectados a través de las autobiografías y las entrevistas con los participantes, se hizo evidente que, aunque hay similitudes en cuanto a ciertas experiencias de reinserción, también hay grandes diferencias en varios aspectos del proceso. Un claro ejemplo de lo diferente que fue el proceso de reinserción al sistema educativo en México es el que vivieron Gemma y Laura<sup>1</sup>. Para Gemma, entrar a la primaria no representó un proceso administrativo difícil, ya que:

[...] la señora que estaba a cargo de la oficina era parienta de mi papá y creo que eso influyó mucho [...] fuimos a la primaria [...] y el mismo día me dejaron ahí. (Gemma, entrevista).

Sin embargo, para Laura resultó todo lo contrario:

[...] ellos [en la escuela mexicana] no sabían cómo interpretar las calificaciones entre los Estados Unidos y aquí, y perdí un año escolar. (Laura, entrevista).

La diferencia entre la experiencia para ingresar al sistema educativo público en México de Gemma y de Laura es abismal, se puede decir que resultó ser las dos caras de una misma moneda o los polos opuestos de una misma situación. Mientras que para Gemma el poder continuar con su educación primaria en México no le representó ningún problema, no encontró obstáculo alguno que sortear, para Laura la transición del sistema educativo de los Estados Unidos al mexicano duró un año. Un año “perdido”, un año sin posibilidad de continuar con sus estudios y esto debido a que los documentos de su escolaridad en los Estados Unidos, al ser completamente diferentes a los de México, no pudieron ser comprendidos y esto impidió, que las autoridades de esa escuela, pudieran determinar en qué año escolar podían inscribir a Laura. Es interesante observar cómo los procesos de admisión de una escuela a otra, dentro de una misma región geográfica, en este caso en un Estado del centro de México, pueden resultar tan contrastantes. Se podría decir que mientras en algunas escuelas sigue predomi-

1. Todos los nombres de los participantes son seudónimos.

nando lo que en lenguaje coloquial del español mexicano se conoce como “palancas”<sup>2</sup> en otras escuelas el no contar con una “palanca” o algún conocido dentro de la escuela elegida para estudiar, puede traducirse en pasar un año, como en el caso de Laura, sin acceso a educación formal dentro de una escuela de gobierno/pública.

Un caso similar fue el de Ángela, quien fue deportada a México cuando recién había terminado la preparatoria en Estados Unidos:

...fue muy difícil validar todas mis constancias y mi certificado de preparatoria porque mi nombre es muy largo y en mi certificado de preparatoria, no escribieron mi nombre correctamente, y cuando quise validarlo aquí [en México], fue como imposible, y tuve que hacer la preparatoria otra vez (Ángela, entrevista).

El problema de la validación de documentos parece ser común desde el nivel primaria hasta el nivel preparatoria. Por otro lado, es igualmente importante señalar que pareciera que tampoco se cuenta con los mecanismos administrativos, por lo menos en la práctica, que permitan que la transición de los estudiantes de un sistema educativo extranjero al nacional sea un proceso sin obstáculos administrativos. Finalmente, lo que también se puede inferir de las experiencias vividas por Laura, Gemma y Ángela es que es necesario que en un estado del país que tiene una larga tradición de migración a los Estados Unidos y de retorno a México no cuente ya, desde hace mucho tiempo, con los procedimientos necesarios que permitan la (re)inserción de los retornados de la misma manera: con procesos oficiales bien establecidos, transparentes y puestos en práctica para que todos por igual tengan acceso a la educación en el momento que así lo deseen o intenten de manera oficial.

Los obstáculos administrativos en las escuelas no son los únicos que los migrantes de retorno tienen que enfrentar al entrar al sistema educativo público en México. Los problemas lingüísticos son quizá unos de los aspectos más complejos y difíciles que tienen que sortear.

## Desafíos Lingüísticos: del español al inglés y del inglés al español. ¿Aprendiendo, desaprendiendo y reaprendiendo?

Quizá uno de los retos mayores, al que se enfrentan los migrantes de retorno al empezar sus estudios en escuelas mexicanas, es el lingüístico. Esto se hizo evidente en el análisis de los datos y es importante señalar que en este aspecto todos los participantes coinciden en que tanto el inglés como el español, en momentos diferentes de sus procesos de educación, les han representado un problema bastante grave. Si recordamos que todos estos participantes estaban inmersos en un contexto educativo de habla inglesa, verse de pronto en una escuela en donde solo se habla español, es una experiencia no solo difícil académicamente hablando sino es una experiencia que va asociada a sentimientos negativos de frustración, miedo, estrés y hasta sentimientos de discriminación. Por ejemplo, Gemma mencionó que:

Lo más difícil fue aprender a hablar y escribir en español. Creo que fue más difícil que hacer amigos [...] (Gemma, entrevista).

2. La palabra *palanca* en lenguaje coloquial de México se usa para referirse a una ayuda proveniente, en la mayoría de los casos, de algún familiar o por recomendación de algún conocido de la persona directa o indirectamente y que le facilita la situación para la que es usada la *palanca*.

El extracto de arriba revela dos aspectos importantes que, al parecer, son parte del proceso de integración en un nuevo sistema educativo por los que pasan los migrantes de retorno. Primeramente, para Gemma ser parte de un nuevo grupo de amigos, sentir que pertenecía o que era aceptada como un nuevo miembro de grupo de amigos o compañeros de la nueva escuela no es sorprendente ya que hay diversos estudios que han señalado la importancia de “pertenencia” entre adolescentes y jóvenes (Sánchez, 1993; Sánchez, 2001, Sánchez-García, Hamann & Zuñiga, 2012), lo cual puede referirse a pertenencia social, étnica o de identidad. Pero para Gemma, ser parte de un grupo de personas similares a ella, a tener amigos con quien interactuar no le había resultado una experiencia fácil. Sin embargo, como ella misma lo expresó en la entrevista, un reto mayor a este lo fue poder hablar y escribir en la lengua oficial *de facto* que impera en el sistema educativo mexicano en todos sus niveles: desde preescolar hasta estudios universitarios. Por otra parte, en algunas entrevistas algunos participantes expresaron que cuando llegaron a México se dieron cuenta de que sus habilidades lingüísticas en español no eran las adecuadas o como lo expresaron algunos participantes: ellos creían saber hablar y escribir español “bien”. Sin embargo, al darse cuenta de que el español que sabían no era lo suficientemente adecuado para el contexto escolar, ellos tuvieron que pasar por la experiencia de *reaprender* el español en México:

Había algunas palabras [en español] que yo pensaba que significaban una cosa, pero no [...] estaban en los libros de texto con un significado muy diferente [...] (Laura, entrevista).

Para Laura, el manejo del español se había dado en casa, y su lengua dominante era el inglés. Sin embargo, al regresar a México, el español formal, académico, lo desconocía. Si bien podía comunicarse en español de manera cotidiana, su experiencia académica significaba un mayor reto ya que se podría decir que, de alguna manera, Laura tenía que reaprender el idioma español. Es aquí donde el contexto educativo se vuelve importante para el reforzamiento del español académico. Sin embargo, los profesores que tienen en sus grupos estudiantes migrantes de retorno no siempre tienen la mejor disposición de integrarlos, o bien, no saben de qué manera trabajar con ellos. Lo anterior se puede observar en la experiencia de Alyson, otra participante que también se enfrentó al reto de reaprender español a su regreso a México:

En Guadalajara hay una escuela muy buena [...] es una escuela bilingüe, yo era muy feliz ahí porque las clases eran totalmente como eran las clases americanas. Viví allí por tres años, tuve una maestra de español y nos daba clases a [...] las personas que no sabíamos español, íbamos a su clase, y ella nos daba clases de español pero era muy grosera. Me dijo algo como que, me dijo “¿Cómo no sabes español? Si tú eres más mexicana que el nopal”. Me sentí tan mal (Alyson, entrevista).

La experiencia académica de Alyson, en cuanto a cuestiones lingüísticas y a la metodología empleada en su nueva escuela, (“eran como las clases americanas”) resultó ser muy grata en cierta medida, ya que además de su percepción de la escuela como una institución de buena calidad, la comparaba con las escuelas americanas. Sin embargo, a pesar de no encontrar obstáculos administrativos para ingresar a esta escuela, Alyson sí tuvo experiencias de comentarios discriminatorios que quizá no fueron hechos conscientemente por su maestra de español. Decimos que quizá no fueron hechos para hacer sentir mal a Alyson pero el hecho de que la maestra la comparara con

un “nopal” la hizo sentir que, seguramente por su rasgos étnicos, era incomprendible para su maestra mexicana que alguien así no hablara español.

Esta “discriminación inconsciente” la hemos encontrado en estudios anteriores en donde no son solamente los profesores quienes emiten estos comentarios, sino son los propios familiares de los migrantes de retorno quienes no pueden entender que sus familiares, que tienen rasgos asociados con la identidad étnica mexicana, no sepan hablar o entender su propio idioma (Mora-Pablo, Rivas-Rivas, Lengeling & Crawford, 2015; Petron & Greybeck, 2014). Siguiendo dentro del contexto educativo, el caso de Alyson es muy particular debido a que el poder asistir a una escuela privada bilingüe, le dio la oportunidad de que su retorno de los Estados Unidos a México, fuera, académicamente hablando, una experiencia diferente a la de los otros participantes en esta investigación. Sin embargo, el contexto educativo al que se tienen que insertar estos estudiantes es uno donde impera, una situación casi exclusiva de “aquí se habla solo español” en lo concerniente a la educación formal en el sistema educativo público en México. Pero ¿qué representa la educación “solo en español” para los estudiantes de retorno? Por ejemplo, cuando los estudiantes de retorno regresan a México habiendo vivido, durante algunos años, en un contexto donde hablan inglés la mayor parte del tiempo, y se encuentran ahora en un contexto donde se habla exclusivamente español, donde tienen pocas o nulas oportunidades de interactuar con alguien en inglés (en algunos casos su lengua predominante) lo que les sucede es lo que nos compartió Saul en su autobiografía:

[...] Como no tenía a nadie con quién practicar mi inglés, lo perdí. Durante la primaria tuve cero contacto con el inglés (Saul/Autobiografía).

Es interesante notar que la frase escogida por Saul para referirse al hecho de no poder seguir comunicándose o interactuar en inglés durante sus estudios en la escuela primaria es “lo perdí”, Saul no dice lo “olvidé” o “se me olvidó” sino que, al parecer, Saul siente que esta experiencia, le produce un sentimiento de pérdida al no tener la oportunidad de continuar expresándose o comunicándose en inglés, la lengua que había sido la lengua natural de comunicación e interacción durante los años que vivió en los Estados Unidos. Se podría decir que la cercanía al inglés desde una edad temprana, parecía ser, para Saul, el idioma con el se sentía más identificado, más cercano, más seguro para expresar sus ideas, emociones, para expresar (casi) todo durante sus primeros años de la infancia.

El hecho de no tener oportunidad de hablar o practicar el inglés en el contexto escolar mexicano, trae como resultado “perder” las habilidades lingüísticas adquiridas durante el tiempo vivido en los Estados Unidos. Otro caso interesante de cómo, después de haber vivido en un contexto de inmersión en el idioma inglés, los migrantes de retorno se ven, de alguna manera o de otra o por una razón u otra, “forzados” por distintas circunstancias y/o creencias a pasar del inglés al español. Por ejemplo, para Gemma, el retorno a “solo español” y la pérdida de las habilidades lingüísticas en inglés se debieron a dos razones:

Lo practicaba [el inglés] solo cuando apenas llegué a México. Después de eso realmente no lo practiqué porque era raro hablar en inglés en la calle [...] Mi mamá se enojaba con nosotros cuando hablábamos en inglés en la calle. Nos decía que no lo hiciéramos porque la gente pensaría que estábamos hablando de ellos (Gemma, entrevista).

Aunque Gemma sí tenía la oportunidad de seguir hablando y practicando el inglés con su familia en México, resultaba “raro” hablar en inglés con sus hermanos en un país donde el idioma español es el más hablado o casi el único, en contextos urbanos. Más adelante en la entrevista con Gemma, ella explica que no solo el no poder hablar inglés en la calle contribuyó a que dejara de hablar inglés sino que, en su casa, poco a poco se fue comunicando solo en español, lo cual hizo que pasara de ser una hablante bilingüe a una monolingüe:

Además, mi papá se había quedado un año más en Estados Unidos para ahorrar dinero para nuestra casa. Extrañaba a mi papá, mis amigos, mi casa, mi vida. [...] Una vez en México, nadie hablaba en inglés conmigo aparte de mi hermana mayor, pero poco a poco dejó de hacerlo y empezamos a hablar solo en español (Gemma, entrevista).

Un ejemplo más que ilustra este “viaje” de regreso al español y el porqué sucede esto, es el que nos compartió Bertha. Ella pasó por muchas situaciones, tanto personales como académicas, que la hicieron desistir de seguir hablando, o como ella dice, de practicar su inglés ya que:

En México fui constantemente hostigada como [si yo fuera] un diccionario andante por mis compañeros, “buleada” por otros y odiada por algunos porque yo era la “gringa”. Podrás entender ahora el por qué perdí el interés en practicar inglés en ese entonces. Durante 8 años más o menos, no tenía a nadie con quien practicar ni de quién aprender. Los maestros en la secundaria sabían menos que yo y los de la prepa me pedían que no volviera a entrar a las clases, y yo siempre tenía una calificación aprobatoria, sin hacer ningún examen (Bertha, autobiografía).

La falta de motivación para seguir hablando, practicando o seguir aprendiendo inglés a pesar de estar en un contexto familiar y académico en donde impera el español se manifiesta de varias maneras como lo hemos visto a través de los relatos de los participantes: sentimientos de no estar haciendo lo que se espera de ellos cuando viven en México, la falta de personas con quien interactuar en inglés sin ser juzgados de ninguna manera, la falta de oportunidades de avanzar en su desarrollo/competencia del inglés en el contexto educativo público, entre otras causas ya discutidas anteriormente. Pero entonces, ¿qué efecto ha tenido esto en nuestros participantes después de varios años de su llegada a México? En la próxima sección presentamos y discutimos este tema.

## **Aspiraciones Profesionales: Convirtiéndose en Profesores de Inglés**

Aunque los participantes experimentaron situaciones difíciles al momento de regresar a México e incluso en sus constantes transiciones entre un país y otro, el hecho de poseer un capital lingüístico en demanda, como lo es saber inglés, los pone en una situación en que pueden convertirse en profesores de inglés, incluso antes de certificarse como tal. Este es el caso de Ángela, quien, después de haber vivido la mayor parte de su vida en Estados Unidos, por una infracción de tránsito fue deportada a México. Al inicio sufrió depresión debido a que dejó toda una vida en Estados Unidos, incluidos sus padres. Sin embargo, por su manejo del inglés, no le fue difícil encontrar trabajo como profesora de inglés en México en una escuela primaria bilingüe. Poco

tiempo después, su esposo fue quien la animó a empezar sus estudios formales como profesora de inglés:

Mi esposo siempre me ha apoyado mucho y estaba empezando su maestría, y siempre me dijo “tú también necesitas empezar, ¿qué vamos a hacer?”, y fue cuando me enteré de que habían empezado el programa PUENTES, el que por Donald Trump, cuando llegó a ser presidente, hicieron [el gobierno de México] esta regla de que la gente que estaba regresando de Estados Unidos, que si no tenías tus papeles en orden, no importaba, que podías entrar a la universidad. Y yo dije “oh Dios mío, es mi momento”. Y apliqué y fui la primera en hacerlo... contacté a la universidad, me contactaron inmediatamente y... aquí estoy (Ángela, entrevista).

El programa PUENTES (Programa Universitario Emergente Nacional para la Terminación de Estudios Superiores) se lanzó en 2017 por parte del Gobierno de México como una manera de ayudar a los jóvenes nacidos en México que a edad temprana fueron a Estados Unidos y que por su condición migratoria se ven obligados a regresar a México, sin posibilidad de continuar sus estudios universitarios. Este programa nació de la Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) como una respuesta para facilitar los procedimientos administrativos de ingreso a las universidades. Ángela tomó la oportunidad y fue una manera de validar ese capital lingüístico que ya estaba poniendo en práctica, pero que necesitaba de alguna manera oficializar para poder tener una carrera como profesora de inglés.

Del análisis de las autobiografías y las entrevistas de todos los participantes en este estudio, emerge una situación muy interesante y que vale la pena resaltar. Se podría decir que el efecto de los obstáculos y los momentos difíciles vividos a su retorno a México, hizo que estos migrantes de retorno desarrollaran una empatía especial para tratar de ayudar a futuros estudiantes con las mismas características que ellos. Un claro ejemplo de esto, lo ilustra las palabras de Ángela cuando nos dice que ella:

[Yo] quiero ayudar a mis estudiantes. No tengo muchos retornados en mis clases, pero cuando sé o identifico que los hay, inmediatamente trato de ayudarlos porque yo sé cómo se sienten y qué difícil es para ellos, yo recuerdo lo difícil que fue para mí, y no quiero que se den por vencidos como yo lo hice alguna vez. Pero lo hago al nivel individual, la escuela no me ayuda y el director ni siquiera sabe que tengo retornados (Ángela, entrevista).

Es claro que Ángela no solo tiene una clara vocación para la docencia, sino que el entrar a la profesión tiene un significado más amplio: no solo está interesada en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, sino que ella está siempre muy alerta para identificar a los estudiantes que se encuentren en la misma situación en la que se encontró ella misma en el pasado al ingresar al sistema educativo público mexicano. La empatía desarrollada como resultado de los obstáculos y las dificultades a su regreso a México y tratar de evitar que pasen por las mismas experiencias desagradables es compartida por Laura quien expresa que ella:

No los trataría [a mis estudiantes] como me trataron a mi. Por ejemplo, yo no les pediría que dieran mi clase [de inglés], y les mandaría un mensaje de que podría identificarlos como retornados o como hablantes nativos. Los apartaría y les diría “Si sientes ganas de decir algo, dilo, o si quieres participar más y ayudarme, adelante, hazlo ¿y sabes? solo hazlo si quieres hacerlo, si puedes, y si no, está bien, tal vez podemos trabajar en

arte material más avanzado [de inglés]”. Y jamás les daría a mis alumnos retornados el peso de dar mi clase. Eso es completamente no profesional. A mí me pasó y no es agradable para el estudiante, para nada (Laura, entrevista).

Este ejemplo es representativo de lo que de una manera u otra expresaron todos los participantes en esta investigación: son profesores para ayudar a futuros retornados y para evitar, en la medida que les sea posible, que los estudiantes migrantes de retorno en México no se sientan abandonados ni por el sistema educativo en sí ni por sus profesores que no han vivido la experiencia de ser un migrante de retorno y que no han vivido la experiencia de tener que asistir a escuelas para aprender entre dos sistemas educativos y dos lenguas: el inglés y el español.

## Conclusiones

Este estudio ha contribuido para hacer evidente una realidad que están viviendo muchos ciudadanos mexicanos que se han visto forzados, de una manera u otra a regresar a México. Estos mexicanos tienen que sortear, a su regreso a su país de origen, varios problemas y obstáculos que van desde cuestiones de índole social, educativo, administrativo y de discriminación, entre otros. Algunos migrantes de retorno logran continuar con su educación en el territorio mexicano sin mayores problemas, sin embargo, hemos escuchado las voces de algunos participantes narrando lo difícil y frustrante que ha resultado poder continuar con su educación formal en escuelas públicas a su regreso al territorio mexicano.

Se ha hecho evidente que no hay un sistema de apoyo para la (re) inserción a la educación para estos migrantes de retorno en partes de la República Mexicana. Si lo hay, se ha puesto de manifiesto que éste no es, al parecer, todavía, un sistema efectivo que esté funcionando de manera sistemática, que los apoye en su transición, del sistema escolar de los Estados Unidos al mexicano, para que puedan continuar con su educación de manera tal que no lleguen a pasar quizá hasta un año sin poder asistir a la escuela o sin que se les brinde el apoyo lingüístico necesario para poder continuar con su educación básica y con el aprendizaje del español y/o del inglés académico.

Estos participantes han revelado, además, que hay una gran posibilidad que muchos migrantes de retorno decidan, quizá más por experiencias personales que por vocación, convertirse en profesores de inglés como lengua extranjera. Sus experiencias personales los han llevado a buscar la profesión de enseñanza del inglés como una manera de usar su capital lingüístico en el área profesional. Es necesario tener esto muy presente y hacer más investigación sobre estos migrantes de retorno porque podrían ser un gran apoyo para la realización de las nuevas políticas educativas en relación con las nuevas reformas educativas en donde se ha considerado introducir el aprendizaje del inglés en todos los niveles de educación obligatoria, desde preescolar hasta el bachillerato en el sistema educativo público en México.

## Limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones

Una de las principales limitaciones del presente estudio es el número de participantes, así como el hecho de que todos los participantes provienen de la misma zona geográ-

fica del país a donde han retornado, un Estado en el centro de México. Sin embargo, vale la pena mencionar que este estudio es solo el inicio de muchos otros que se tendrán que realizar acerca de los problemas, desafíos, experiencias de vida, entre otros, que los migrantes de retorno tienen que enfrentar. Estudios como el presente podrán servir de ventana hacia otras investigaciones encaminadas a descubrir, primero, qué está sucediendo con los mexicanos que están teniendo que regresar al país y poder así, proponer acciones realistas para que su incorporación al sistema educativo en México sea efectivo y de la mejor manera posible para todos ellos y sus profesores. Es también importante tener en cuenta que un buen número de migrantes de retorno en México, han decidido formarse como maestros de inglés y no podemos perder de vista que sus perfiles/ experiencias educativas, así como las de vida podrían contribuir y enriquecer el panorama de la enseñanza-aprendizaje en México. Es necesario hacer más investigación sobre estas nuevas generaciones de maestros de inglés y descubrir qué impacto, si lo hay, tienen sus clases de inglés en el contexto mexicano.

## Referencias bibliográficas

- Barkhuizen, G. (2013). *Narrative research in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bengtson, J. D., Chase, J. S., Long, J. E., & Monterroso, J. (2013). *Reintegration and Remigration: A Study on Social Stigmas and Labor Discrimination Against Guatemalans Deported from the United States*. Waterville: The Migrant Peacebuilding Project.
- Borjjan, A., Muñoz de Cote, L. M., Van Dijk, S. & Houde, P. (2016). Transnational children in Mexico: Context of migration and adaptation. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 10(1), 42-54. doi: 10.1080/15595692.2015.1084920
- Cassarino, J. P. (2004). Theorising Return Migration: The Conceptual Approach to Return Migrants Revisited. *International Journal on Multicultural Societies, UNESCO*, 6(2), 253-279. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001385/138592E.pdf> page=60f
- Christiansen, M. S., Trejo, N. P. & Mora-Pablo, I. (2017). You Know English, so Why Don't You Teach?" Language Ideologies and Returnees Becoming English Language Teachers in Mexico. *International Multilingual Research Journal*, 12(2), 1-17. doi: 10.1080/19313152.2017.1401446
- Coutin, S. B. (2010). Confined Within: National Territories as Zones of Confinement. *Political Geography*, 29(4), 200-208. doi: <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2010.03.005>
- De Genova, N. (2010). The deportation regime: Sovereignty, space, and the freedom of movement. In N. De Genova and N. Peutz (eds), *The Deportation Regime: Sovereignty, Space, and the Freedom of Movement* (pp. 33-65). Durham: Duke University Press.
- De la Rosa, R. (2015). *Migración de retorno y educación*. Recuperado de: [http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/archivo\\_pp-t/5-Migracion\\_de\\_Retorno.pdf](http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/archivo_pp-t/5-Migracion_de_Retorno.pdf).
- Dominguez, R., Nava, R., & Castro, M. C. (2017). When the American Dream Stops: New Challenges after DACA for ELT University Students in Mexico. *English Linguistics Research*, 6(4), 51-68. doi: <https://doi.org/10.5430/elr.v6n4p51>

- Espinosa, V. (1998). *El dilema del retorno: migración, género y pertenencia en un contexto transnacional*. Zamora: Colegio de Michoacán-Colegio de Jalisco.
- Frausto, I. (2017). The identity construction of transnational English teachers in a Mexican EFL (English as a Foreign Language) context: A socio-cultural approach. *Exploratoris*, 6(1), 7-14.
- Gil-García, O. F. (2018). US Immigration Enforcement and the Making of Unintended Returnees. *Human Development Faculty Scholarship*, 16, 1-31. Recuperado de: [https://orb.binghamton.edu/hdev\\_fac/16](https://orb.binghamton.edu/hdev_fac/16)
- Giorguli, S., Jensen, B., Bean, F., Brown, S., Sawyer, A., & Zuniga, V. (2014). El bienestar educativo de niños de inmigrantes mexicanos en los Estados Unidos y en México. In A. Escobar, L. Lowell, & S. Martin (Eds.), *Diálogo binacional sobre migrantes mexicanos en Estados Unidos y México* (pp. 21-40). Guadalajara: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Recuperado de: <http://www.cisan.unam.mx/migracionRetorno/ABRIL%2026%20INFORME%20FINAL%20dialogo%20binacional%20ESP2.pdf>
- González-Barrera, A. (2015). More Mexicans leaving than coming to the U.S. Pew Research Center. Recuperado de: <http://www.pewhispanic.org/2015/11/19/more-mexicans-leaving-than-coming-to-the-u-s/>
- González, M. (2015). *Mexico: Barriers to education for migrant children and adolescents are eliminated*. México: Instituto para las Mujeres en la Migración (IMUMI). Recuperado de: [www.imumi.org](http://www.imumi.org)
- Hagan, J., Castro, B., & Rodríguez, N. (2010). The effects of US deportation policies on immigrant families and communities: Cross border perspectives. *North Carolina Law Review*, 88(5), 1800-1823. Recuperado de: <http://scholarship.law.unc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4446&context=nclr>
- Hamann, E. T., Zuñiga, V., & Sanchez-García, J. (2006). Pensando en Cynthia y su hermana: Educational implications of United States-Mexico transnationalism for children. *Journal of Latinos and Education*, 5(4), 253-274. doi: 10.1207/s1532771x-je0504\_3.
- Hamann, E. T., & Zuñiga, V. (2011). Schooling and the everyday ruptures transnational children encounter in the United States and Mexico. In C. Coe, R. R. Reynolds, D. A. Boehm, J. M. Hess and H. Rae-Espinosa (eds), *Children, youth and migration in global perspective* (pp. 141-160). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Holliday, A. (2004). Issues of validity in progressive paradigms of qualitative research. *TESOL Quarterly*, 38(4), 731-4.
- Izquierdo, E. A. (2011). Times of Losses: a False Awareness of the Integration of Immigrants, *Migraciones Internacionales*, 6(1), pp. 145-184. Tijuana.
- Massey, D. S. (1987). *Return to Aztlan: The Social Process of International Migration from Western Mexico*. Berkeley: University of California Press.
- Massey, D. S., & Riosmena F. (2010). Undocumented Migration from Latin America in an Era of Rising U.S. Enforcement. *Annals of the American Academy of Political & Social Science*, 630(1), 294-321. doi: 10.1177/0002716210368114
- McClimens, A. (2002). All I Can Remember Were Tablets: Pat's Story. *Journal of Learning Disabilities*, 6 (1), 73-88.
- McGuire, C., & Coutin, S.B. (2013). Transnational alienage and foreignness: deportees and Foreign Service Officers in Central America. *Identities: Global Studies in Culture and Power* 20(6), 689-704. doi: <https://doi.org/10.1080/1070289X.2013.829773>

- Menard-Warwick, J. (2008). The cultural and intercultural identities of transnational English teachers: Two case studies from the Americas. *TESOL Quarterly*, 42, 617-640.
- Mestries, F. (2013). Los migrantes de retorno ante un future incierto. *Sociológica*, 28 (78), pp. 171-212.
- Mora, A., Trejo, N. P., & Mora-Pablo, I. (2018). 'I was lucky to be a bilingual kid, and that makes me who I am:' The role of transnationalism in identity issues. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. doi: 10.1080/13670050.2018.1510893
- Mora, I., Lengeling, M. M., & Basurto, N. M. (2015). Crossing borders: Stories of transnationals becoming English language teachers in Mexico. *SIGNUM*, 18(2), 326-348. doi: 10.5433/2237-4876.2015v18n2p326
- Mora, I., Rivas, L., Lengeling, M., & Crawford, T. (2015). Transnationals becoming English teachers in Mexico: Effects of language brokering and identity formation. *Gist: Education and Learning Research Journal*, 10, 7-28.
- Núñez, A. (2019). Transnational youth and the role of social and sociocultural remittances in identity construction. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58(1), 118-138.
- Peutz, N. (2006). Embarking on an Anthropology of Removal. *Current Anthropology*, 47(2), 217-241. Recuperado de: [http://www.jstor.org/stable/10.1086/498949?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/10.1086/498949?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Petrón, M. (2009). Transnational teachers of English in Mexico. *The High School Journal*, 115-128.
- Petrón, M. A., & Greybeck, B. (2014). Borderlands epistemologies and the transnational experience. *Gist Education and Learning Research Journal*, 8(1), 137-155.
- Polkinghorne, D. E., (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8, 5-23.
- Sanchez, G. J. (1993). *Becoming Mexican American: Ethnicity, culture, and identity in Chicano Los Angeles, 1900-1945*. Nueva York: Oxford University Press.
- Sanchez, P. (2001). Adopting transnationalism theory and discourse: Making space for a transnational Chicana. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 22(3), 375-381.
- Sánchez, P. (2009). Even beyond the local community: A close look at Latina youths return trips to Mexico. *The High School Journal*, 92(4), 49-66.
- Sánchez, J., Hamann, E. T., & Zuñiga, V. (2012). What the youngest transnational students have to say about their transition from U.S. schools to Mexican ones. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6(3), 157-171. doi: 10.1080/15595692.2012.691135.
- Sarabia, H. (2017). Uprooted: Identity and illegality among return migrants in Mexico. *Carta Económica Regional*, 29(120), 83-104. Recuperado de: <http://www.cartaeconomica.regional.cucea.udg.mx/index.php/CER/article/view/7083/6159>
- Sawyer, A. (2013). The Schooling of Youth Impacted by Migration: A Bi-National Case Study. In B. Jensen & A. Sawyer (eds), *Regarding Educación: Mexican-American Schooling, Immigration, and Bi-national Improvement* (pp. 189-212). Nueva York: Teachers College Press.
- Sayad, A. (1999). *La double absence: des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Le Seuil, París.

- Silver, A. M. (2018). Displaced at “home”: 1.5-Generation immigrants navigating membership after returning to Mexico. *Ethnicities*, 18(2), 208-224. doi: <https://doi.org/10.1177/1468796817752560>
- Vila, A. (2016). *Migración en tiempos de crisis: Exploraciones del concepto de resiliencia social transnacional en Apaseo el Alto*. Guanajuato, México.
- Vila, A. (2017). Pertenencias múltiples e identidades compuestas en un contexto norteamericano. Exploraciones a partir de la trayectoria migratoria de cuatro jóvenes en el sur de Guanajuato. *Norteamérica*, 12(1), 53-78.
- Vila, P. (2000). *Crossing borders. Reinforcing borders*. The University of Texas.
- Zúñiga, V. (2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa. *Sinéctica*, (40), 1-11.
- Zúñiga, V., Hamann, E., & Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales, escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: SEP.